

Kann man Kommunikation lehren?

Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining¹

Reinhard Fiehler

Zusammenfassung

Unterschiedliche Auffassungen von Kommunikation haben auch unterschiedliche Konzepte zur Veränderung von Kommunikationsverhalten zur Folge. An Beispielen aus betrieblichen Kommunikationstrainings wird herausgearbeitet, wie im Rahmen von Übungsgesprächen problematische Aspekte im Kommunikationsverhalten der Teilnehmer identifiziert und bearbeitet werden und welche Konzeptualisierung von Kommunikation diesen Monita zugrunde liegt. Die Analyse führt auf drei zentrale Schwachstellen dieser Trainings: das Explikations-, das Konzeptualisierungs- und das Umsetzungsproblem. Anhand dieser drei Probleme wird dargestellt, welche anderen Lösungen eine gesprächsanalytisch fundierte Form von Kommunikationsschulung anzubieten hat.

1. Unterschiedliche Auffassungen von Kommunikation und ihre Implikationen für die Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten

Daß das Kommunikationsverhalten von Personen durch geeignete Maßnahmen zum Besseren verändert werden kann, daß Kommunikation mithin lehr- und lernbar ist, ist eine ebenso fundamentale wie stillschweigende Voraussetzung von Kommunikationstrainings jedweder Art. Würde man dies nicht annehmen, entfielen jede 'Geschäftsgrundlage'. Doch ist die Antwort auf die Frage, ob man Kommunikation lehren kann, keineswegs so selbstverständlich und eindeutig ein "Ja", wie es zunächst den Anschein hat. Je mehr man ins Nachdenken gerät, desto mehr Fragen tauchen auf, für die es keine sicheren Antworten gibt: Was heißt 'zum Besseren'? Muß nicht für verschiedene Bereiche des Kommunikationsverhaltens differenziert werden? Was sind 'geeignete Maßnahmen', und wie kann ich ihren Erfolg überprüfen? Wie hängen verschiedene Auffassungen über Kommunikation mit Annahmen über ihre Veränderbarkeit zusammen? etc.

Daß so elementare Fragen offen sind, bedeutet, daß m.E. die Bedingungen und Grenzen der Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten bisher unzureichend reflektiert und erforscht worden sind. Es gibt zwar eine entsprechende *Praxis*, aber eine *Theorie* des Lehrens und Lernens von Kommunikation liegt bisher nur in groben Umrissen vor. Der vorliegende Beitrag möchte einige Federstriche hierzu beitragen, indem er einige der genannten Fragen aus einer gesprächsanalytischen Perspektive erörtert. Insbesondere möchte ich dabei deutlich machen, daß die Antwort auf die Frage, ob und inwieweit man Kommunikationsverhalten verändern kann, ganz unterschiedlich ausfällt, je nachdem, von welcher Konzeptualisierung von Kommunikation man ausgeht. Maas hat dies einmal prägnant in Hinblick auf Sprache formuliert:

"Kann man Sprache lehren? Interessant ist nicht, welche Antwort auf diese Frage zu geben ist - tatsächlich ist sie in und außerhalb der Fachdiskussion der letzten 200 Jahre wohl genauso oft mit 'nein' wie mit 'ja' beantwortet worden. Interessant ist vielmehr die Klärung der mit dieser

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine überarbeitete Version des in *FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics*. Vol. XV 1995, 137-156 erschienenen Artikels mit gleichem Titel.

Frage verbundenen Voraussetzungen: was muß man jeweils unter Sprache verstehen, damit man diese Frage mit 'ja' bzw. 'nein' beantworten kann?" (Maas 1976, 9)

Auch die Antwort auf die Frage, ob und inwieweit man Kommunikationsverhalten verändern kann, fällt ganz unterschiedlich aus, je nachdem, von welcher Konzeptualisierung von Kommunikation² man ausgeht. Betrachten wir drei weitverbreitete Sichtweisen von Kommunikation:

- (1) Kommunikation als natürliches Verhalten des Menschen
- (2) Kommunikation als äußerliche Fähigkeit bzw. Technik
- (3) Kommunikation als Teil und Ausdruck persönlicher Identität

Im ersten Fall wird Kommunikationfähigkeit primär als Naturphänomen oder als eine natürliche Ausstattung des Menschen gesehen. Bei solchen natürlichen Phänomenen wie z.B. der Tatsache, daß der Mensch nun mal nur zwei Arme hat, stellt sich die Frage der Veränderbarkeit bzw. Verbesserbarkeit normalerweise nicht.³

Die zweite Auffassung, daß Kommunizieren eine dem Menschen äußerliche, instrumentelle *Fähigkeit* bzw. *Technik* ist - etwa wie das Binden einer Schuhschleife oder das Autofahren -, impliziert, daß Kommunikation in vergleichbarer Weise lehr- und lernbar ist: Es macht Schwierigkeiten, man muß sich anstrengen, der Erfolg ist unterschiedlich, aber im Grundsatz kann man es lernen. Ergänzt wird diese Sichtweise durch die Vorstellung von Sprache als einem *Mittel* oder *Werkzeug* der Verständigung. Auch sie betont den Charakter des äußerlichen Instruments.

Versteht man das Kommunikationsverhalten als Teil und Ausdruck der Persönlichkeit, so erscheint es viel tiefer in der Persönlichkeitsstruktur verwurzelt, so daß seine Veränderung einen erheblichen Aufwand erfordert und an langwierige Prozesse der Persönlichkeitsveränderung gebunden ist.

Alle drei Konzeptualisierungen implizieren also unterschiedliche Sichtweisen auf die Veränderbarkeit und Schulbarkeit von Kommunikation (bzw. den hierfür erforderlichen Aufwand). Sie bedingen zugleich auch eine ganz unterschiedliche *Praxis* der Veränderung von Kommunikationsverhalten.

Die zweite Auffassung ist in vielen Konzepten von Kommunikationstraining heimisch. Dort gewinnt aber auch die dritte Konzeptualisierung an Bedeutung - als Reaktion auf eine wachsende Skepsis bei den Nachfragern, die die Effizienz der herkömmlichen Praxis von Kommunikationstrainings zunehmend in Frage stellen.

Die dritte Konzeptualisierung bildet die Grundlage für viele psychologische Therapieformen, die einen kommunikativen Zugang zu Problemen des Klienten suchen.

Ich möchte in diesem Beitrag (bei aller notwendigen Beschränkung) an empirischem Material zeigen, wie Versuche von Kommunikationslehren und -lernen in betrieblichen Kommunikationstrainings konkret aussehen (Abschnitt 2), auf welchen Vorstellungen von Kommunikation sie beruhen und welche Probleme damit

² Zu verschiedenen alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Konzeptualisierungen von Kommunikation vgl. Brünner (1987), Fiehler (1990) und Antos (in Bd. 1).

³ Hartung (1986, 7) wertet die Abwendung von solchen Auffassungen wie folgt: "Es ist zweifellos ein historischer Fortschritt, daß man dazu kam, sich Sprache als einen Gegenstand menschlichen Eingreifens anzueignen und nicht mehr als etwas nur Naturhaftes zu sehen."

verbunden sind (Abschnitt 3). Es geht mir dabei um eine Mikroanalyse des *Lehr-/Lerngesprächs*, in dem Kommunikationsverhalten verändert werden soll, nicht um den Typ der geschulten Gespräche.

Diese Analysen erfolgen auf der Basis und aus der Perspektive einer gesprächsanalytischen Auffassung von Kommunikation. Sowohl diese Auffassung wie auch Einschätzungen der Gesprächsanalyse über die Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten müssen deshalb ein Stückweit expliziert werden (Abschnitt 4). Dabei wird aus gesprächsanalytischer Perspektive die Kontur einer Antwort auf die Frage im Titel deutlich werden.

2. Die Praxis der Veränderung von Kommunikationsverhalten in betrieblichen Kommunikationstrainings

Zentraler Inhalt der betrieblichen Kommunikationstrainings, aus denen ich hier Material präsentieren möchte⁴, ist die Schulung von Beratungs- und Verkaufsgesprächen. Mitarbeiter des Unternehmens werden für ihre Tätigkeit als Berater und Verkäufer von Telefonanlagen und Fernkopierern ausgebildet.

Wesentliche Elemente der Trainingskonzeption waren: Kundenorientierung, Beratungsorientierung und die zyklische Organisation der Trainings. *Kundenorientierung* - im Sinne einer individuellen Bedarfserfassung und des Erstellens individuell zugeschnittener Angebote - sowie *Beratungsorientierung* - in dem Sinne, daß eine kunden- und bedarfsorientierte Beratung Vorrang haben soll vor dem möglichst schnellen und maximalen Verkaufen - wurden über die Schulung einer bestimmten *Gesprächsstruktur* operationalisiert. Die *zyklische Anordnung* der Trainings diente einerseits der Wiederholung und Auffrischung, andererseits der weiteren Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit.⁵

2.1 Übungsgespräche und ihre Besprechungen

Neben *kognitiven Unterrichtseinheiten* über Kommunikation waren *Übungsgespräche* (Simulationen) und *ihre Besprechungen* das zentrale Element dieser Kommunikationstrainings. Sie erfüllen drei Funktionen: Anhand der Übungsgespräche wird zum einen der 'Kommunikationsstand' der Teilnehmer (das Ausgangskommunikationsverhalten) festgestellt. Auf ihrer Basis werden zum anderen die kommunikativen Probleme der Teilnehmer identifiziert und Anstöße zu Veränderungen gegeben, und drittens sind sie Instrument für das Ausprobieren und Trainieren veränderter kommunikativer Verhaltensweisen.

Ziel der Übungsgespräche ist, das vom Trainer *vorgegebene Gesprächsmodell* für beratungsintensive und kundenorientierte Verkaufsgespräche in einem konkreten Gespräch umzusetzen und so einzuüben. Wesentlich für dieses Modell ist - wie bei

⁴ Bei Nixdorf-Nachrichtentechnik (München) hatte ich 1989 und 1990 Gelegenheit, an zwei Trainingszyklen beobachtend teilzunehmen und sie im Umfang von 130 Stunden audiovisuell zu dokumentieren.

⁵ Für eine ausführlichere Darstellung dieser Trainings vgl. Flieger/Wist/Fiehler (1992).

vielen Trainingsprogrammen für Verkaufsgespräche - eine bestimmte Phasengliederung.

Erklärtes Ziel der Besprechungen ist, daß Trainer und Teilnehmer gemeinsam problematische, ineffektive bzw. falsche Verhaltensweisen der Gesprächsteilnehmer herausarbeiten und bessere, effektivere Möglichkeiten aufzeigen, die von den Teilnehmern dann in späteren Gesprächen realisiert werden sollen.

2.2 Zwei Beispielanalysen

In den Übungsgesprächen sollen also problematisch erscheinende Phänomene identifiziert werden, und es müssen Alternativen vorgeschlagen werden. Die kommunikativen Aufgaben bei solchen Monita sind relativ klar. Zusammen konstituieren sie ein *Monierungsschema*, dessen Positionen ich kurz vorstellen möchte:

Monierungsschema

- Identifizierung der Bezugsstelle für das Monitum im Übungsgespräch
- Problembeschreibung/-diagnose
- Begründung (warum dies ein Problem ist)
- Bewertung des monierten Gesprächsverhaltens
- Benennung von Alternativen zum monierten Verhalten
- Interaktive Behandlung des Monitums

Im folgenden werde ich dieses Schema an *zwei Beispielen* illustrieren (die dabei verwendeten Transkriptionsnotationen entsprechen im wesentlichen dem System HIAT, das im Beitrag von Laluschek/Menz in Bd. 1 beschrieben ist).

Beispiel 1 (Z1 VNT 90/2 BT 1, PZ 139-146)

Der wiedergegebene Ausschnitt aus der Gesprächsbesprechung bezieht sich auf folgende Äußerung des Vertriebsassistenten (VA) 4 in einem telefonischen Übungsgespräch mit einem Kunden:

VA 4: *ich werd mich bei uns im Hause erkundigen was da bei ihnen gelaufen is und äh m/ ich würde mal sagen ich werde mich mit Sicherheit nochmal bei ihnen melden*

T 1: Trainer 1; VA 1: Vertriebsassistent 1; VA 4: Vertriebsassistent 4

- 1 T 1: . wie sag ichs wie kommts beim Kunden an
VA 1: ... und auch dann
- 2 VA 1: ich würde mal sagen ich rufe sie auf alle Fälle an das für/
- 3 VA 1: halt ich da auch für gefährlich ich hätte da jetzt gesagt
- 4 [sehr deutlich] VA 1: [ich rufe sie dann und dann an oder] is es ihnen halt dann
- 5 VA 1: und dann lieber denn dieses ich würde mal sagen da schwingt
- 6 VA 1: mir ne Unsicherheit mit und so was der für'n Eindruck von
- 7 VA 1: (Firmenname) hat äh . kann es gut sein daß er jetzt halt auch
- 8 T 1: hmhm
VA 1: denkt der meldet sich eh nich mehr
VA 4: ja dann wird er überrascht
- 9 T 1: hmhm
VA 4: sein wenn er am Montag angerufen wird ne oder Dienstag das
- 10 T 1: gut . aber Achtung ihre Kommunikation ... was sag
VA 4: wird er hm ()
- 11 T 1: ich was wollen sie was is ihre gute Absicht .. und kommt die
- 12 T 1: auch so rüber der Kunde erlebt es anders
VA 4: hmhm ((Kass. läuft))

In der Besprechung des Übungsgesprächs moniert der Vertriebsassistent (VA) 1 die Formulierung *ich würde mal sagen*. Zuvor hat der Trainer mit *wie sag ichs wie kommts beim Kunden an* (Partiturfäche 1) den Zusammenhang von Äußerungsformulierung und Wirkung der Äußerung thematisch gemacht. VA 1 *identifiziert die Bezugsstelle* durch Reformulierung der Bezugsäußerung (1-2). Die Reformulierung ist nicht wörtlich, weil sie aus der Erinnerung erfolgt, aber durchaus hinreichend ähnlich. Er schließt eine explizite *Bewertung* an (*das für/ halt ich da auch für gefährlich* (2-3)). Dann bietet er zwei *alternative Äußerungen* an (3-5), die im Training als feste Formulierungen für Terminabsprachen gelernt wurden. Erst jetzt liefert er in der Form einer *Begründung* eine *Problembeschreibung* (5-8). Sie rekurriert darauf, daß die Formulierung zu wenig eindeutig ist (*da schwingt mir ne Unsicherheit mit* (5-6)). Er formuliert zudem die Wirkungshypothese, daß diese Unbestimmtheit der Formulierung beim Kunden einen negativen Effekt hervorrufen kann (*daß er jetzt halt auch denkt der meldet sich eh nich mehr* (7-8)).

Aus dem Fokus geraten ist hier schon, daß die Ausgangsäußerung ein *mit Sicherheit* und seine eigene Reformulierung immerhin noch ein *auf alle Fälle* enthält.

Hieran schließt sich nun die *interaktive Behandlung* des Vorschlags an. Sie ist ebenso kurz wie interessant. Zunächst bestreitet VA 4 die Berechtigung bzw. Relevanz des Monitums, indem er argumentiert, daß, selbst wenn diese vermutete Wirkung eintritt, sich dies letztlich positiv wenden wird, da er sich ganz sicher melden wird (*dann wird er überrascht sein* (8-9)). An dieser Stelle greift der Trainer in die interaktive Behandlung ein. Mit *gut . aber Achtung ihre Kommunikation* (10) lenkt der Trainer auf die konkrete Formulierung der betreffenden Äußerung zurück. Er konstatiert generalisierend einen Gegensatz zwischen der guten Absicht von VA 4 und dem faktisch Gesagten und seiner Wirkung (10-12). Mit dem abschließenden *der Kunde erlebt es anders* (12) bestätigt er (ohne jedes Argument) die Wirkungshypothese von VA 1 und gibt so dem Monitum statt. Danach stellt er den Kassettenrecorder an, um das nächste Stück des Gesprächs vorzuspielen. VA 4 hat keine Chance zu einer weiteren Argumentation.

Beispiel 2 (Z1 VNT 90/2 BT 2, PZ 92-110)

T 1: Trainer 1; VA 1: Vertriebsassistent 1; VA 4: Vertriebsassistent 4; VA 5: Vertriebsassistent 5

1 T 1: entwickeln sie mal bitte ein Problembewußtsein dafür daß sie
2 T 1: hier in diesem Augenblick .. bei einem dreihunderttausend-
3 T 1: Marks-Objekt . Chancen verspielen .. für ihren eigenen AE
4 T 1: Chancen
VA 4: da sind doch keine Chan/ wo is denn da ne Chance weg ()
5 T 1: verspielen . dahin sich hier bereits als kompetenter Fach-
6 T 1: berater als kompetenter Gesprächspartnef erste Ansätze . und
7 T 1: Verkaufsprozesse gehn über langen Zeitraum . erste Ansätze
[abge-
hackt]
[leise] 8 T 1: . [total] runterfahren sie haben zu dem kein Vertrauen
VA 4: [hmhm]
9 T 1: . da is keine Basis aufgebaut da is kein emotionales Feld
10 T 1: aufgebaut und über Sachprobleme nicht genügend diskutiert
11 T 1: (is das richtig)
VA 5: aber mich würde jetzt interessiern ich
12 T 1: wie
VA 4
VA 5: wüßte jetzt sinnvoll au(ch) nit weiter wie ich/ ((lacht))

T 1: fragen . Herr Sowieso sie haben gesagt da ist ne
 VA 1: fragen
 VA 5: ()

T 1: Saché erstens mal die sämtlichen Entscheidef das gesamte

T 1: Gremium das ist der sachliche Teil alles
 VA 1: ja
 VA 5: wirklich am Telefon alles schon

T 1: alles eruieren gut daß wir darüber sprechen zweiter Teil würd

T 1: ich weitergehn ich/ jetzt gehts mir ganz besonders um ihre

T 1: Person was ist ihnen denn dabei wichtig was meinen sie wie
 VA 1: hmhm

T 1: sollten . wir jetzt weiter vorgehn halten sie das für sinnvoll

T 1: daß wir uns in einem Vorgespräch für sich jetzt mal unabhängig

T 1: von der Kommission und dem ganzen drum und dran mal unver-

T 1: bindlich zusammensetzen so . daß wir hier für ihr Krankenhaus

T 1: speziell erst einmal recherchieren was gibt es heute ()

T 1: für Möglichkeiten denn sie sind ja in der Informationsphase

T 1: und äh . wenn ich sie richtig verstanden habe geht es ihnen

T 1: ja darum mehrere Mosaiksteine einmal zusammenzubringen was

T 1: für Mosaiksteine wären das aus unserer/ ihrer Sicht was

T 1: können wir vielleicht noch für Mosaiksteine beibringen um

T 1: Pünktchen Pünktchen . und Herr (Name VA 4) das ist das

[leise] T 1: Problem ihrer Gesprächsführung ... zu oberflächlich zu sehr
 VA 4: [hm]

T 1: () ich sag das mal im direkten Feedback so klar
 VA 4: hmhm da

T 1: ja
 VA 4: darf ich da mal was zu antworten ne also ich fühle mich

- 33 VA 4: auch ab und zu nicht fachkompetent genug was ham wir denn
- 34 VA 4: bisher gemacht

Strukturell ähnlich, in der Realisierung aber völlig anders ist das Monitum des Trainers im Beispiel 2. Die *Identifizierung der Bezugsstelle* ist sehr viel unspezifischer: *hier in diesem Augenblick* (2), *hier* (5) und zweimal *da* (9). Gemeint ist, wie aus dem Zusammenhang hervorgeht, die ganze Gesprächsführung bis zu diesem Besprechungspunkt. Im Vordergrund steht an dieser Stelle auch nicht die Identifizierung, sondern die vorgreifenden *Bewertungen* (*Chancen verspielen*(3), *erste Ansätze total runterfahren* (7-8)). In 8 - 10 erfolgt die *Problembeschreibung*. Sie rekurriert - wenn auch nicht sehr deutlich - darauf, daß das Gesprächsmodell des Trainers nicht umgesetzt wurde. Kontaktphase, Bedarfsanalyse und Problem- und Auswirkungsanalyse sind nicht modellgerecht realisiert. Die *Alternativenbenennung*, die durch die Frage eines anderen VA initiiert wird, zerfällt in zwei Teile: Der Trainer benennt zunächst die Gesprächsstrategie *fragen* (13) und demonstriert sie dann, indem er die Rolle des VAs übernimmt und aus dieser heraus extensiv kommunikativ agiert - allerdings ohne daß ein realer Kommunikationspartner seine Kreise stören könnte (13-29). Auf diese Demonstration folgt dann eine generalisierende, möglicherweise abschließend gemeinte, deutliche *Bewertung* (30-31). Von der *interaktiven Behandlung* (31ff.) ist nur so viel wiedergegeben, daß der anschließende Rechtfertigungsdiskurs deutlich wird.

Betrachtet man die Monita in diesen Trainings im Überblick, so beziehen sich die des Trainers hauptsächlich darauf, ob das normative Gesprächsmodell und seine einzelnen Phasen realisiert wurden; ferner auf die Fragetechnik der Vertriebsassistenten. Die Monita der Teilnehmer beziehen sich auch auf das Gesprächsmodell, darüber hinaus aber auch auf Phänomene wie ungleiche Gesprächsanteile, den Verlust der Gesprächsinitiative, mögliche negative Wirkungen einzelner Formulierungen, auf das Distanzverhalten im Gespräch oder mangelnden Augenkontakt sowie die Notwendigkeit des schriftlichen Festhaltens von Kundeninformationen. Überwiegend sind die Monita lokaler Art, nur selten sind sie übergreifend auf gesprächsstrukturelle Aspekte gerichtet.

Die beobachteten Inhalte der Monita stimmen weitgehend überein mit Befunden von Brons-Albert (1995, 131ff.). Die Anweisungen des Trainers in dem von ihr untersuchten Verkaufstraining für Buchhändlerinnen beziehen sich vor allem auf Formulierungen, Gesprächsführungstaktiken, die Phasengliederung des Verkaufsgesprächs, den Aufbau der Beziehung zum Gesprächspartner und auf intonatorische und nonverbale Phänomene.

3. Drei Hauptprobleme von Kommunikationstraining

Bisher habe ich die Monita lediglich strukturell beschrieben. Auf der Grundlage dieser Analysen können nun zwei weitergehende Fragen untersucht werden:

- Was sind die Grundlagen dafür, bestimmte Phänomene zu monieren und zu bewerten?

- Welche Auffassungen über Kommunikation liegen diesen Monita zugrunde oder lassen sich aus ihnen rekonstruieren?

Diese beiden Fragen führen auf zwei zentrale Probleme, mit denen berufsorientierte Kommunikationstrainings - zumindest die, die ich untersucht habe - belastet sind: Ich möchte sie das *Explikationsproblem* und das *Konzeptualisierungsproblem* nennen und an den untersuchten Beispielen verdeutlichen. Hinzu kommt ein drittes zentrales Problem - das *Umsetzungsproblem*.⁶

3.1 Das Explikationsproblem oder: Was sind die Bewertungsgrundlagen für Monita?

Beginnen wir mit der ersten Frage: Ehe es zur Realisierung des Monierungsschemas kommen kann, muß zuvor *mental* eine Identifizierung eines *kommunikativen Problems* erfolgen. Die allgemeine Struktur dieses mentalen Prozesses läßt sich wie folgt charakterisieren:

- (1) Ein *faktisches Kommunikationsverhalten* wird - im Prozeß des Monitoring oder in der nachträglichen Reflexion - mit Vorstellungen darüber konfrontiert, wie Kommunikation sein soll. Es wird an Zielvorstellungen - oder allgemeiner: an den eigenen *Normen* für kommunikatives Verhalten - gemessen.
- (2) Eine *Diskrepanz* wird registriert.
Gemessen an diesen Normen ist die faktische Kommunikation nicht so, wie es die Normen vorsehen.
- (3) Die Diskrepanz wird *negativ bewertet*.
Mit der negativen Bewertung konstituiert sich das Kommunikationsproblem. Die negative Bewertung dieser Diskrepanz, also die Feststellung einer kommunikativen Defizienz, ist zugleich der Motor, der den Handlungsbedarf zur Lösung oder Beseitigung des Problems erzeugt.

Auch im Alltag erfolgt die Identifizierung von Kommunikationsproblemen in diesem Dreischritt. Unterschiedlich aber ist, daß das Training die Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf das Finden solcher Probleme fokussiert.

Im Zuge der mentalen Identifizierung wird das Problem auch *typisiert und zugeschrieben*. Kommunikationsprobleme sind ein spezifischer Typ von Problemen, und es ist eine vorgängige Entscheidung, ob man ein Problem (dominant) als eines der *Kommunikation* und z.B. nicht der Persönlichkeit, der sozialen Beziehung oder der Arbeitsorganisation typisieren will.⁷ Zum anderen wird entschieden, wem man es zuschreiben will - dem Sprecher, den anderen Kommunikationsbeteiligten oder der Situation allgemein.

⁶ Auf ein viertes Problem - die Evaluation der Effekte solcher Kommunikationstrainings - will ich in diesem Zusammenhang nicht eingehen. Siehe hierzu Brons-Albert (1995).

⁷ Ein Beispiel: Jemand unterbricht andere permanent. Ist dies ein Kommunikationsproblem oder ein psychisches Problem (z.B. Dominanzstreben), das in einem bestimmten Kommunikationsverhalten Ausdruck findet?

Im Training werden viele Probleme, die möglicherweise auch anders klassifiziert werden könnten, als Kommunikationsprobleme behandelt, und sie werden in der Regel einzelpersonal der übenden Person zugeschrieben.

Festzuhalten ist, daß im Prozeß der Identifizierung von Kommunikationsproblemen - wie klar bewußt auch immer - Normvorstellungen eine zentrale Rolle spielen. Die Identifizierung erfolgt auf der Grundlage normativer Vorstellungen darüber, wie Kommunikationsverhalten sein sollte.

Dem Monitum im ersten Beispiel liegt z.B. die folgende Norm zugrunde: *Wenn Sie nicht wollen, daß der Gesprächspartner eine Äußerung als unsicher empfindet, dann vermeiden Sie die Formulierung "ich würde mal sagen"*. Diese Norm wird vom Monitum vorausgesetzt und gesetzt, sie wird aber keineswegs expliziert und kritisch reflektiert.

Man könnte das verwendete Schlußverfahren mit der Wirkungshypothese als Prämisse z.B. folgendermaßen explizieren:

Wenn Äußerung A / sprachliches Phänomen A, dann beim Hörer Wirkung X.
 (= Hypothese über einen bestimmten Wirkungszusammenhang)
 Die Wirkung X ist negativ zu bewerten bzw. soll nicht eintreten.

Deshalb nicht Äußerung A / sprachliches Phänomen A (sondern B, C ...).

So expliziert, kann man nun Schlüsse dieser Art, die häufig in Gesprächsbesprechungen vorkommen, reflektieren und kritisieren. Sie sind ersichtlich in mehrerlei Hinsicht problematisch:

- Hat A immer und bei allen Hörern die Wirkung X ?
- Hat A nur die Wirkung X, oder kann A auch andere Wirkungen haben?
- Welche empirischen Belege gibt es für die Geltung der Hypothese?
- Wie ist begründet, daß das Eintreten der Wirkung X in jedem Fall dysfunktional für das Gesprächsziel ist?
- Wie ist der Übergang zu den Alternativen (B, C ...) begründbar und abgesichert?

Auf dieser Grundlage ist auch zu erkennen, daß der kritisierte Vertriebsassistent versucht, den Schluß in Frage zu stellen, indem er die zweite Prämisse bestreitet. Im übrigen ist das Monitum natürlich ein Sediment der breiten, sprachkritischen Debatte um die *ich würde (mal) sagen*-Formulierung. Die hier angedeutete Explikation und Reflexion der normativen Bewertungsgrundlagen findet in Beispiel 1 und auch in den weiteren Monita nicht statt.

Den Hintergrund zu Beispiel 2 bildet die Norm: *Wenn Sie ein erfolgreiches Verkaufsgespräch führen wollen, dann wenden Sie das Gesprächsmodell und insbesondere die Fragetechnik an*. Konnte man die Wirkungshypothese noch als Versuch verstehen, eine empirische Regularität heranzuziehen, so ist in diesem Fall klar, daß der Trainer der Normsetzende ist. Um so notwendiger ist es auch hier, nicht nur nach der Legitimation, sondern auch nach der Begründung und empirischen Belegen zu fragen.

Es drängt sich die Frage auf, was die Vertriebsassistenten aus solchen Besprechungen lernen bzw. was der heimliche Lehrplan solcher Trainings ist, wenn - wie diese Beispiele zeigen - die Bewertungsgrundlagen nicht expliziert, reflektiert und diskutiert werden. Hinzu kommt, daß Monita mit ihrem impliziten oder expliziten

Rekurs auf Normen nicht nur eine Kritik, sondern zugleich auch einen interessen- gebundenen Normierungsversuch darstellen.⁸ Der dem Monitum zugrundeliegenden Norm soll Geltung verschafft werden. Auch dieses Problem wird in den Trainings nicht reflektiert.

In Kommunikationstrainings wird häufig - so möchte ich auf der Grundlage von ca. 60 untersuchten Monita verallgemeinern - ein Kommunikationsverhalten kritisiert und werden alternative Verhaltensweisen vorgeschlagen, ohne daß die zugrundeliegenden impliziten Normen hinreichend *explizit* gemacht werden. Dies ist der Kern des Explikationsproblems. Ferner werden in der Regel *eindimensionale* Wirkungszusammenhänge angenommen. Für viele Normen und Hypothesen über Wirkungszusammenhänge gibt es keinerlei Begründung bzw. empirisch gesicherte Evidenz. Häufig sind sie nur durch alltagsweltliche Plausibilität, die Herkunft aus populärwissenschaftlichen Theorien oder die Autorität und Fachkompetenz des Trainers legitimiert. Bestenfalls beruhen sie auf wissenschaftlichen, meist psychologischen Theorien. Da die Normen nicht hinreichend explizit sind, können sie auch nicht reflektiert und Alternativen nicht systematisch gesucht werden.

3.2 *Das Konzeptualisierungsproblem oder: Was für Auffassungen über Kommunikation werden in den Monita deutlich?*

Eingangs wurde festgestellt, daß Antworten auf die Frage, ob und wie Kommunikationsverhalten verändert werden kann, von der jeweiligen Konzeptualisierung von Kommunikation abhängen. Deshalb ist zu fragen, welches Verständnis von Kommunikation diesen Trainings zugrunde liegt. Besonders deutlich kommt dieses in den Monita zum Ausdruck. Sie sind methodisch der Ansatzpunkt, um die zugrundeliegenden Auffassungen zu explizieren. Aus ihnen läßt sich folgendes Verständnis rekonstruieren:

- (1) Sprache ist ein Instrument, für dessen Verwendung der Sprecher auf allen Ebenen *verantwortlich* ist.
Die Ebenen reichen - wie die Beispiele zeigen - von der einzelnen Formulierung bis zur gesamten Gesprächsorganisation. Der *Vorwurfs*charakter des Monitums im Beispiel 2 verweist insbesondere auf diese Verantwortlichkeit.
- (2) Der Sprecher kann auf allen Ebenen Aspekte seines Kommunikationsverhaltens *willentlich beeinflussen und verändern*.
- (3) Der Erfolg des Sprechens hängt weitgehend *allein vom Sprecher* ab und von den *sprachlich-kommunikativen Mitteln*, die er wählt.
So geht es in den Beispielen nur darum, was *der Vertriebsassistent* getan hat oder nicht. Charakteristischerweise ist auch die Demonstration des Trainers in Beispiel 2 ein Monolog.

⁸ Hierauf hat insbesondere Stötzl (1986, 91) bei der Analyse sprachkritischer Leserbriefe hingewiesen, wenn er schreibt, daß "implizite und explizite Berufungen auf Normen der Legitimation des eigenen Normierungsversuches dienen."

- (4) Eine Art zu kommunizieren ist *falsch oder richtig*. Meistens gibt es nur *eine* richtige Möglichkeit.

Entsprechend werden die Monita bestimmt und ohne viel Differenzierung vorgetragen. Auch die Bestätigung des Monitums durch den Trainer in Beispiel 1 ohne jede Diskussion läßt sich so deuten. Jedes Monitum wird in diesem Setting, auch wenn eine Bewertung nicht explizit vorgenommen wird, als Hinweis auf einen (persönlichen) Fehler verstanden und löst Erklärungen, Rechtfertigungen oder ein Bestreiten des Fehlers aus.

Zusammenfassend entsteht das Bild einer *sprecherzentrierten* und *instrumentalistischen* Auffassung von Kommunikation: Sprache ist ein *Werkzeug* im Mund der einzelnen Person, mit dem das Gegenüber vermittlels der Anwendung bestimmter *Techniken* möglichst geschickt 'bearbeitet' werden soll. Die Spezifik dieser Auffassung wird deutlich, wenn man sie z.B. mit einer interaktionistischen vergleicht, nach der ein Gespräch eine *gemeinsame* Hervorbringung ist, die in *Verlauf* und *Resultat* durchaus nicht den Intentionen der einzelnen Beteiligten entsprechen muß.

Das herausgearbeitete Kommunikationsverständnis liegt nicht nur dem Training zugrunde, sondern es wird auch durch die Praktiken des Trainings immer wieder neu *konstituiert* und auf diese Weise auch *fortgeschrieben*. Eine solche Auffassung von Kommunikation ist für die Sphäre der Arbeitswelt, die weitgehend arbeitsteilig organisiert und durch instrumentelle Beziehungen gekennzeichnet ist, besonders funktional und naheliegend. Sie ist aber keineswegs auf diesen Bereich beschränkt.

3.3 Das Umsetzungsproblem oder: Zur Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation

Die Praxis der hier betrachteten Trainings besteht aus zwei Komponenten: Zum einen werden auf kognitiver Ebene allgemeine Kenntnisse über Kommunikation vermittelt. Sie stammen überwiegend aus psychologischen Theorien. Lehren und Lernen bewegt sich hier im kognitiven Bereich.

Zum anderen geht es auf der Handlungsebene um die Vermittlung bzw. Veränderung von kommunikativen Fähigkeiten. Lehren und Lernen auf der Ebene kommunikativer Fähigkeiten wird dabei durch einen Dreischritt operationalisiert: Aus der Basis einer *intuitiven Ad-hoc-Analyse* des kommunikativen Verhaltens der TeilnehmerInnen in realen oder simulierten Situationen werden *Handlungsanweisungen* entwickelt, die die LernerInnen dann *in Übungen umsetzen* sollen, indem sie dort ein verändertes Kommunikationsverhalten zeigen. Veränderung von Kommunikationsverhalten wird dabei verstanden als Veränderung einer Summe von Einzelphänomenen. Für jedes der Phänomene werden spezielle Handlungsanweisungen gegeben, die spezifizieren, wie es zu verändern ist (vgl. den Punkt (2) in Abschnitt 3.2).

Dieses dreischrittige Konzept birgt zwei Probleme: die *Allgemeinheit* der Handlungsanweisung und die *unzureichende Schulung* der Fähigkeiten zur Umsetzung der Handlungsanweisung.

Handlungsanweisungen können sich auf eine konkrete, singuläre Situation beziehen und festlegen, was an einer bestimmten Stelle der Interaktion geschehen soll. Insofern sind sie unproblematisch. Im Regelfall ist ihr Geltungsbereich jedoch weitergesteckt: Sie besitzen eine situationsübergreifende Allgemeinheit. In *allen* Situationen des *Typs A* soll die Handlungsanweisung befolgt werden.

Solchen verallgemeinerten Handlungsanweisungen (Rezepten) des Typs "Tun Sie in Situationen des Typs A / unter den Bedingungen B_1 - B_n (immer) X"⁹ bergen jedoch ein *Dilemma*. Es besteht darin, daß die Spezifika des Einzelfalls zu speziell sind für Regeln, allgemeine(re) Regeln aber zu unspezifisch für konkrete, singuläre Situationen (vgl. auch Brünner in Bd. 2).

Handlungsanweisungen dieses Typs gelten für Situationsklassen, nicht nur für singuläre, konkrete Situationen. Die Attraktivität solcher rezeptartigen Handlungsanweisungen besteht für TrainingsteilnehmerInnen gerade in dieser Reduktion von Vielfalt und in der Abkehr von Singularität zugunsten einer scheinbaren Verlässlichkeit allgemein geltender Anweisungen. Suggestiert wird, daß sie sich nicht mehr mit der Vielfalt der Situationen auseinanderzusetzen brauchen, sondern sich auf allgemeinere, situationsübergreifende Anweisungen verlassen können.

Die Allgemeinheit der Handlungsanweisungen bringt aber als Kehrseite der Medaille ein *Subsumtionsproblem* mit sich: Für jede konkrete Situation in einem individuellen Gespräch, das ja eine singuläre und 'einzigartige' Hervorbringung der Interagierenden in der jeweiligen Situation ist, stellt sich die Frage, ob sie von dem Typ ist, daß die Handlungsanweisung angewandt werden kann oder muß, oder ob es Bedingungen gibt, die dem entgegenstehen.

Werden im Training solche Handlungsanweisungen vermittelt, bringt dies also das Problem mit sich zu entscheiden, wann man sie anwenden kann oder muß: Die Anwendung von Handlungsanweisungen setzt die Fähigkeit voraus, ständig die laufende Interaktion zu analysieren und zu typisieren, um zu erkennen, wann eine Situation so beschaffen ist, daß man sie anwenden kann. Diese Fähigkeit jedoch wird in Trainings nicht gleichermaßen geschult. Man lernt zwar, was man machen soll (wobei die Analysen im Abschnitt 2.2 Zweifel nahelegen, wie fundiert und haltbar dies ist), aber die Fähigkeit und Kapazität zur Umsetzung wird nicht in gleicher Weise verbessert. Hier wird allein auf das exemplarische Üben in Simulationen gesetzt. Eine systematische Erhöhung der Umsetzungskapazität findet nicht statt. Der/die LernerIn wird damit allein gelassen. Seine/ihre Fähigkeit zu einem intensiveren Monitoring, zu einer differenzierteren Typisierung für Situationen und Verhaltensweisen, zur flexiblen Anpassung der Handlungsanweisung an die je konkrete Situation und ihr Wissen um mögliche Handlungsalternativen in der Situation wird nicht systematisch und methodisch verbessert.

Hierin liegt auch ein Grund für die geringe Dauerhaftigkeit von Trainingseffekten. Die Übertragung in die konkreten Situationen des Alltags gelingt nur schwer und kurzfristig. Dem Kommunikationsverhalten wird zwar nach dem Training generell mehr Aufmerksamkeit geschenkt, diese verliert sich aber schnell wieder unter dem Druck anderer Anforderungen.

⁹ Die Sprechweise "in Situationen des Typs A" bedeutet, daß bestimmte Bedingungen angegeben werden müssen. Diese Bedingungen spezifizieren einen bestimmten Situationstyp bzw. Kontext. "In Situationen des Typs A" ist also äquivalent mit "unter den Bedingungen B_1 - B_n ". Ich gehe hier ferner davon aus, daß in Handlungsanweisungen normalerweise spezifiziert wird, in welchen Situationen oder unter welchen Bedingungen etwas zu tun ist. Handlungsanweisungen *ohne* Situationsspezifizierung bzw. ohne Nennung von Bedingungen, unter denen sie anzuwenden sind ("Zage- und Rückzugswörter vermeiden" (Brons-Albert 1995, 163)), die also in allen Situationen und unter allen Bedingungen anzuwenden sind, spielen in Trainings keine zentrale Rolle. Darüber hinaus kann man der Auffassung sein, daß auch sie - lediglich nicht explizierte - Situationsangaben oder Bedingungen enthalten.

Diese Ausführungen bedeuten nicht, daß es unsinnig ist, mit allgemeinen Handlungsanweisungen zu arbeiten. Im Gegenteil: kein Training wird ohne sie auskommen. Man braucht sie, um nicht in der unüberschaubaren Zahl der Einzelfälle unterzugehen. Die Überlegungen machen aber deutlich, daß diese Anweisungen nicht 'zu' allgemein sein dürfen und daß es allein mit ihrer Vermittlung nicht getan ist, sondern daß - als zentrale Aufgabe - die Fähigkeiten zur Umsetzung systematisch geschult werden müssen.

4. Perspektiven der Gesprächsanalyse für Kommunikationstraining

Die Praxis von Kommunikationstrainings, wie sie oben in den Beispielen vorgestellt wurde, ist aus Sicht der Gesprächsanalyse in vieler Hinsicht unzureichend. Man kann dies auf den Nenner bringen, daß die kommunikationstheoretische Reflexion der *Grundlagen* und der *Praxis* von Kommunikationstrainings nicht ausreichend ausgebildet ist. Die Gesprächsanalyse darf aber bei einer solchen Kritik nicht stehenbleiben, sondern muß ihre eigene Position zu den angesprochenen Fragen und Problemen entwickeln und darstellen. Eine solche theoretische Position zur Frage der Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten ist nicht am grünen Tisch zu erarbeiten, sondern sie erwächst aus den praktischen Versuchen der Umsetzung von Gesprächsanalyse in Kommunikationsberatung und -training, wie sie viele GesprächsanalytikerInnen schon betreiben (vgl. Fiehler/Sucharowski 1992 und die Beiträge in Bd. 2). Eine solche theoretische Positionierung ist zugleich auch ein notwendiges Gegengewicht und Korrektiv für diese Praxis.

Der Rahmen, in dem gesprächsanalytisch fundierte Trainings situiert sind, ist anders als der von üblichen Kommunikationstrainings. Die Gesprächsanalyse ist primär nicht auf praktische Anwendung ausgerichtet, sondern sie ist zunächst einmal eine (sprach-)wissenschaftliche Disziplin. Ihr Ziel sind Erkenntnisse über die Organisationsprinzipien von Kommunikation und über die Regularitäten des kommunikativen Handelns in Gesprächen (vgl. Becker-Mrotzek/Meier in Bd. 1).

Das Arbeitsfeld und die Arbeitsweise der Gesprächsanalyse enthalten dabei aber Elemente, die eine praktische Anwendung ihrer Ergebnisse befördern: Die Aufzeichnung und Untersuchung von *authentischen* Gesprächen (sehr häufig aus professionellen Kontexten: z.B. Arzt-Patienten-Kommunikation, Kommunikation vor Gericht, Kommunikation in Unternehmen), der Umgang mit den Personen im *Feld* (bei der Datenerhebung und ggf. bei der Präsentation von Ergebnissen) und die beobachtete kommunikative Praxis, bei der aus der Außenperspektive häufig *Probleme und Schwachstellen* auffallen, legen es in besonderer Weise nahe, diese Praxis nicht nur zu *beschreiben* und zu *erklären*, sondern auch über Möglichkeiten einer *Veränderung* oder *Verbesserung* nachzudenken.¹⁰ Gesprächsanalytische Untersuchungen interessieren sich in einem zweiten Schritt also auch für die systematische Identifizierung von *Kommunikationsproblemen* in den verschiedenen Interaktionsformen und Gesprächstypen. Kommunikationsprobleme sind so die

¹⁰ Aus solchen Motiven hat sich 1987 der Arbeitskreis 'Angewandte Gesprächsforschung' konstituiert. Die beteiligten GesprächsanalytikerInnen treffen sich regelmäßig zweimal im Jahr, um Probleme der Anwendung zu diskutieren und Erfahrungen aus Beratungen und Trainings auszutauschen (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 1992).

Schnittstelle der Gesprächsanalyse zu ihrer Anwendung in Kommunikationsberatung und -training.

Die Arbeitsweise in gesprächsanalytisch basierten Trainings weist drei wesentliche *Besonderheiten* auf: zum einen, daß - so weit als möglich - mit *authentischen Gesprächen* gearbeitet wird, die nicht erst im Trainingskontext erhoben werden. Ziel ist die Vermeidung von Simulationsartefakten.¹¹ Die Verwendung von *Transkripten* - zum anderen - ermöglicht sowohl im Makro- wie im Mikrobereich eine genauere strukturelle Analyse und ist die Grundlage für eine detaillierte Untersuchung von Kommunikationsproblemen und ihrer Genese (vgl. Lalouschek/Menz in Bd. 1). Transkripte verhindern bei Gesprächsbesprechungen im Training, weil sie das Gesprächsgeschehen genau wiedergeben, auch unberechtigte Monita, also z.B. Einwände, die auf Erinnerungsfehlern beruhen. Eine dritte wichtige Besonderheit ist die *Trennung von Analyse- und Trainingskontext* (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner in Bd. 2). Die Analyse der authentischen Gesprächsmaterialien (u.a. unter dem Aspekt von Kommunikationsproblemen) erfolgt zeitlich vor dem Training, um eine Ad-hoc-Analyse der Daten in der Trainingssituation zu vermeiden. Solche Ad-hoc-Analysen sind leider gängige Praxis in traditionellen Kommunikationstrainings.

4.1 Das Explikationsproblem aus gesprächsanalytischer Perspektive

Was das Explikationsproblem angeht, steht in gesprächsanalytisch basierten Trainings weniger die Normsetzung mittels präskriptiver Handlungsanweisungen im Vordergrund als vielmehr die *Bewußtmachung und Explikation der Normen*, die wir im Kopf haben und auf deren Hintergrund wir Kommunikation bewerten. Die sich anschließende Normenkritik sollte dabei die Rolle *deskriptiver Normen*¹² betonen: Normen, auf die GesprächsanalytikerInnen im Prozeß der Anwendung rekurren, sind im wesentlichen *deskriptiv* begründet. Es sind empirische Regularitäten. Sie beruhen auf deskriptiven Einsichten in Organisationsprinzipien und Regularitäten der Kommunikation, wie sie in Untersuchungen an authentischen Materialien herausgearbeitet wurden. *Vermeide "ich würde (mal) sagen"-Formulierungen!* oder *Sprich im ganzen Satz!* sind für eine gesprächsanalytisch fundierte Beratung keine vertretbaren Normen (auch wenn sie im Bewußtsein vieler Menschen als Zielvorstellung verankert sind), weil sie rein präskriptiv und nicht deskriptiv begründet sind.

Ein weiterer Aspekt des Explikationsproblems besteht darin, nicht bestimmte Verhaltensweisen als 'richtig' auszuzeichnen, sondern statt dessen systematisch das *Spektrum der Alternativen* zu explizieren. Wichtig ist hier, möglichst viele Alternativen in ihren Konsequenzen, Wirkungen und Implikationen zu durchdenken. Es bleibt dann den TeilnehmerInnen überlassen, welche Möglichkeiten sie für eine Erprobung in der Praxis auswählen. Diese prinzipielle Offenheit, die Präskription so weit wie möglich vermeidet, stößt häufig auf andersgeartete Erwartungen der TeilnehmerInnen, die wissen wollen, was denn nun 'richtig' ist. Wesentliches Lernziel

¹¹ Zu Problemen von Rollenspielen und Gesprächssimulationen vgl. Bliesener/Brons-Albert (1994).

¹² Bei deskriptiven Normen handelt es sich um Normen auf der Basis empirischer Regularitäten. Dabei werden empirisch festgestellte Regularitäten für das weitere Kommunikationsverhalten als Norm gesetzt bzw. bekräftigt. Die empirische Deskription ist hier Voraussetzung für die normative Präskription.

einer gesprächsanalytischen Kommunikationsberatung ist aber gerade die Einsicht, daß dies im Bereich der Kommunikation in einer Vielzahl von Fällen nicht eindeutig gesagt werden kann.

4.2 Das Konzeptualisierungsproblem aus gesprächsanalytischer Perspektive

Was das Konzeptualisierungsproblem angeht, hat die Gesprächsanalyse ein grundlegend anderes Verständnis von Kommunikation (vgl. auch Antos in Bd. 1). Sie versteht Gespräche als *interaktive Prozesse*, bei denen Verlauf und Resultat eben nur zum Teil in der Einflußsphäre der einzelnen Person liegen und schon gar nicht von nur einer Seite bestimmt werden. Gespräch als Interaktion meint somit auch mehr, als daß lediglich zwei Individuen mit unterschiedlichen Gesprächsstrategien, die sich aus differierenden Interessen herleiten, aufeinander treffen.

Für gesprächsanalytische Trainings folgt daraus, daß nicht allein der Sprecher mit seinem Verhalten im Mittelpunkt stehen kann, sondern daß sehr viel stärker der Gesprächspartner mit seinen Möglichkeiten reflektiert und berücksichtigt werden muß. Nur wenn einseitig unzweckmäßige Verhaltensweisen eines Kommunikationsteilnehmers vorliegen, können diese bei ihm allein verändert werden; wenn aber ein Kommunikationsproblem interaktiv produziert wird, dann müßten eigentlich beide Gesprächspartner zusammen geschult werden.

Im gesprächsanalytischen Rahmen wird Kommunikation wegen ihrer *Komplexität, Flexibilität und Alternativenvielfalt* auch nicht als äußerliche Fähigkeit bzw. Technik (wie z.B. das Autofahren) verstanden, die über das Erlernen eines festumschriebenen Satzes von Regeln und Handlungsweisen verfügbar gemacht werden kann. Verglichen mit anderen Trainingskonzepten folgt aus diesem Verständnis eine deutlich größere Skepsis bezüglich einer direkten und kurzfristigen Veränderbarkeit von Kommunikation. Daß Effekte von Kommunikationstrainings sehr schnell wieder verblasen und daß dauerhafte Veränderungen des Kommunikationsverhaltens in einem sehr viel langwierigeren, schwierigeren und komplexeren Prozeß erfolgen, scheint dieses Verständnis von Kommunikation zu bestätigen.

Die Auffassung, daß Kommunikationsverhalten eine Komposition verschiedener Komponenten ist (eine Auffassung, die auch von vielen anderen Ansätzen geteilt wird), ermöglicht zugleich eine differenzierte Sichtweise auf die *Unterschiede* in der Veränderbarkeit des Kommunikationsverhaltens in seinen verschiedenen Bereichen. Es ist klar, daß hier erhebliche Differenzen bestehen: Es fällt relativ leicht, im Gespräch das Verschränken der Arme vor der Brust zu unterlassen (wenn dies denn eine sinnvolle Handlungsanweisung sein sollte), schwieriger schon ist, Pausen bei Formulierungsproblemen nicht mit *ähhs* oder ähnlichem zu füllen (der gleiche Vorbehalt), und noch schwieriger ist sicherlich, stärker als gewohnt die Perspektive des Gesprächspartners einzunehmen oder gesprächsstrukturell zu verfolgen, welche Aufgabe im Handlungsschema des betreffenden Gesprächstyps gerade bearbeitet wird (vgl. Fiehler/Kindt/Schnieders in Bd. 1).

Auch die allgemeine *Modellvorstellung für Kommunikationslernen* ist im Rahmen der Gesprächsanalyse eine andere. Man sollte es sich nicht so vorstellen, daß man einmal punktuell etwas (Neues) lernt und es dann bis an sein Lebensende beherrscht (also nach dem Modell des Bindenlernens einer Schuhschleife), sondern eher als einen permanenten, mühsamen, immer wieder von Rückfällen bedrohten Prozeß der *Verfeinerung oder Kultivierung*. Diese Verfeinerung kann man sich am

Modell des Sporttrainings verdeutlichen: Laufen können wir alle irgendwie, aber um die 100 Meter unter 11 Sekunden zu laufen, bedarf es eines ständigen, Bewegungsabläufe verfeinernden und Schnellkraft fördernden Trainings. Für Kommunikationsberatung und -training folgt daraus, daß sie kein einmaliger Akt sein sollten, sondern daß sie sinnvollerweise als ein sich zyklisch wiederholender Prozeß zu organisieren sind. Ein anderer Aspekt der Modellvorstellung ist der des *Umlernens*. Das Umlernen kann man verstehen als Umstrukturierung habitualisierter, Teil der Persönlichkeit gewordener Routinen.

4.3 Das Umsetzungsproblem aus gesprächsanalytischer Perspektive

Was das Umsetzungsproblem angeht, so stellt es sich aus gesprächsanalytischer Perspektive vor allem dar als Notwendigkeit, die Fähigkeit und Kapazität zur Umsetzung der allgemeinen, von der Gesprächsanalyse herausgearbeiteten Organisationsprinzipien und Regularitäten des kommunikativen Handelns in konkreten singulären Situationen zu verbessern. Jedes Gespräch ist zwar singulär und einzigartig, doch gerade weil der Vorgang des Miteinandersprechens in so verschiedenartigen Situationen durchgeführt wird, an ganz spezifische, jeweils einmalige Umstände angepaßt werden kann, muß man davon ausgehen, daß es allgemeine Organisationsprinzipien und Regularitäten gibt, die situationsübergreifend gelten. Von ihnen kann und muß in konkreten Situationen dann *kontextsensitiv* Gebrauch gemacht werden. Die zentrale Frage ist also, wie man lehren und lernen kann, diese Organisationsprinzipien und Regularitäten im situativen Einzelfall anzuwenden, sie zu adaptieren und umzusetzen.

Es ist klar, daß die Interaktionsbeteiligten diese Umsetzung immer schon leisten, auch wenn ihnen die Organisationsprinzipien wie auch die Strategien der Umsetzung nur in den wenigsten Fällen bewußt sind. Daß und wie *Interaktionspartner* singuläre Gesprächssituationen analysieren und das Ergebnis ihrer Analyse bei der Abwicklung ihrer Interaktion berücksichtigen, *genau dies* muß Gegenstand des Trainings sein. Gesprächsanalytisch basierte Trainings haben die Aufgabe, dies bewußt zu machen, und hierfür müssen sie ihre TeilnehmerInnen sensibilisieren. Diese Bewußtmachung und Sensibilisierung geschieht in der intensiven und extensiven Analyse von authentischen Gesprächen des jeweils interessierenden Typs.

Im Zuge der Bewußtmachung und Sensibilisierung wird dabei mittelfristig zugleich auch ein *Umsetzungspotential* erworben, das nicht auf einzelne Phänomene beschränkt ist, sondern eine *holistische* Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit darstellt. Dieses Umsetzungspotential besteht in einem höheren Aufmerksamkeitsniveau für kommunikative Prozesse, in einer verbesserten Fähigkeit zum (Selbst- und Fremd-)Monitoring, einer differenzierteren Typisierungsfähigkeit für Situationen und Verhaltensweisen und einem größeren Wissen um mögliche Alternativen.

Natürlich kann und muß der Erwerb dieses allgemeinen und unspezifischen Umsetzungspotentials ergänzt werden durch Analysen, die sich auf bestimmte Einzelphänomene beziehen, und durch spezielle Übungen, mit denen festgestellte Kommunikationsprobleme bearbeitet werden (vgl. Lepschy in Bd. 2).

Die Auffassungen der Gesprächsanalyse hinsichtlich des Umsetzungsproblems lassen sich zusammenfassend umreißen mit den Stichwörtern Bewußtmachung, Sensibilisierung und Verbesserung einer allgemeinen Umsetzungskapazität durch intensive und extensive Analyse einerseits und durch punktuelltes Üben an Kom-

munikationsproblemen im Training und extensives Üben in Realsituationen außerhalb des Trainings andererseits.

Fragt man abschließend, was aus diesen Überlegungen für die Beantwortung der Titelfrage folgt, so wäre aus gesprächsanalytischer Sicht zu antworten: Kommunikation ist sehr wohl zu lehren, aber anders, als es üblicherweise betrieben wird. Und zugleich ist das Lernen von Kommunikation eine viel schwierigere und langwierigere Angelegenheit, als gemeinhin angenommen. Eine gesprächsanalytisch basierte Kommunikationsschulung sollte dies offenlegen, und sie sollte auf keinen Fall zuviel versprechen.

Literatur

- Bliesener, T. & Brons-Albert, R. (Hrsg.) (1994). *Rollenspiele in Verhaltens- und Kommunikationstrainings*. Opladen.
- Brünner, G. (1987). Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft. In: *Diskussion Deutsch*, 94 (18. Jg.), 100-119.
- Brons-Albert, R. (1995). *Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten*. Tübingen.
- Fiehler, R. (1990). Kommunikation, Information und Sprache. Alltagsweltliche und wissenschaftliche Konzeptualisierungen und der Kampf um die Begriffe. In: R. Weingarten (Hrsg.), *Information ohne Kommunikation? Die Loslösung der Sprache vom Sprecher*. Frankfurt a.M., 99-128.
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.) (1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen.
- Flieger, E., G. Wist & Fiehler, R. (1992). Kommunikationstrainings im Vertrieb und Diskursanalyse. Erfahrungsbericht über eine Kooperation. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen, 289-338.
- Hartung, W. (1986). Sprachnormen: Differenzierungen und kontroverse Bewertungen. In: Polenz, P. v., Erben, J. & Goossens, J. (Hrsg.), *Sprachnormen: lösbar und unlösbar Probleme*. Tübingen, 3-11.
- Maas, U. (1976). *Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht*. Frankfurt a.M.
- Stötzel, G. (1986). Normierungsversuche und Berufungen auf Normen bei öffentlicher Thematisierung von Sprachverhalten. In: Polenz, P. v., Erben, J. & Goossens, J. (Hrsg.), *Sprachnormen: lösbar und unlösbar Probleme*. Tübingen, 86-100.